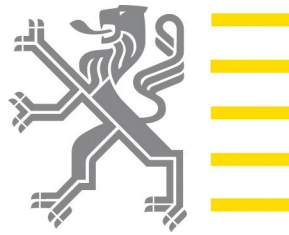


Vlaamse overheid



## Persmap

### Peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs

*Opdrachtgever:*

Frank Vandenbroucke  
Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

*Onderzoeksteam:*

De peiling was het werk van een interdisciplinair onderzoeksteam van de K.U.Leuven en de Universiteit Antwerpen o.l.v. promotor-coördinator Rianne Janssen. De overige promotoren waren Francis Tuerlinckx, Wim Van den Noortgate, Bieke De Fraine, Rita Rymenans (UA), Kris Van Den Branden en Machteld Verhelst.

*Contactpersonen:*

Ward Verhaeghe, woordvoerder van de minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Tel. 02 552 68 09

GSM: 0476 60 02 15

Fax: 02 552 68 01

e-mail: ward.verhaeghe@vlaanderen.be

Els Ver Eecke, Departement Onderwijs en Vorming, Entiteit Curriculum

Tel. 02 553 88 13

GSM: 0485 68 08 09

Fax: 02 553 88 35

e-mail: els.vereecke@ond.vlaanderen.be

Rianne Janssen, promotor-coördinator

Tel. 016 32 61 84

GSM. 0479 85 30 80

Fax: 016 32 57 90

e-mail: rianne.janssen@ped.kuleuven.be

## **SAMENVATTING**

Bij de peiling Nederlands van 7 juni 2007 werden de eindtermen begrijpend lezen en luisteren voor het basisonderwijs getoetst. Voor begrijpend lezen was deze peiling een herhaling van de allereerste peiling die in 2002 werd afgenomen. In totaal nam een representatieve steekproef van bijna 3000 leerlingen uit het zesde leerjaar uit 105 lagere scholen deel aan het onderzoek. Alle leerlingen van de deelnemende scholen legden zowel lees- als luistertoetsen af. Daarnaast vulden de leerlingen, hun ouders en leerkrachten een vragenlijst in.

Voor luisteren bereikt 87 procent van de leerlingen de eindtermen. Voor begrijpend lezen is dat 89 procent. Dat resultaat ligt perfect in de lijn van de eerste peiling begrijpend lezen in het basisonderwijs. In 2002 haalde ook 89 procent van de leerlingen de eindtermen voor lezen.

Het is opvallend dat deze resultaten overeenstemmen met het oordeel van de leerkrachten van de deelnemende leerlingen. Aan hen werd gevraagd om –los van de peilingtoetsen- te beoordelen welke leerlingen de eindtermen lezen en de eindtermen luisteren bereiken. Volgens de leerkrachten haalt 88% van hun leerlingen de eindtermen lezen en 89% de eindtermen luisteren.

Uit de analyse van de verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen komt naar voren dat er weinig verschillen zijn tussen klassen. In de scholen met meerdere klassen in het zesde leerjaar, waren er over het algemeen maar weinig verschillen in gemiddelde toetsprestatie tussen de klassen.

Scholen verschillen onderling in de gemiddelde prestaties van hun leerlingen voor de eindtermen lezen en luisteren. Deze verschillen in schoolgemiddelden zijn relatief beperkt. Bij luisteren hangt 20 procent van de prestatieverschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naar toe gaan. Voor lezen is dat 10 procent. Voor luisteren zijn er dus wat meer schoolverschillen en hangen de toetsscores ook sterker samen met bepaalde leerlingkenmerken zoals achter zitten op leeftijd, anderstaligheid, leesplezier, sociaal-economische situatie (SES) en leescultuur van het gezin.

Zo blijkt dat anderstalige leerlingen gemiddeld minder goede resultaten hebben op de lees- en luistertoetsen, net als vele zittenblijvers. Leerlingen die opgroeien in een gezin met een erg gunstige SES of in een gezin met een sterke leescultuur scoren gemiddeld hoger op de lees- en de luistertoetsen. Ook leesplezier gaat samen met goede resultaten.

De schoolverschillen hangen voor het grootste deel samen met verschillen in leerlingenpubliek. Scholen met een hoog percentage GOK-leerlingen scoren bijvoorbeeld gemiddeld genomen lager op de lees- en luistertoetsen. Als we rekening houden met de leerlingenpopulatie, dan resten er nog weinig verschillen tussen scholen op het vlak van lezen. Lezen is een vaardigheid waaraan in het basisonderwijs terecht veel aandacht wordt besteed. De meeste scholen zijn dan ook erg effectief op dat vlak. Slechts één van de 105 scholen in de steekproef doet het voor lezen minder goed dan andere scholen met een vergelijkbaar leerlingenpubliek. Deze school scoort samen met vier andere scholen ook duidelijk lager voor luistervaardigheid. Vijf scholen weten in positieve zin het verschil te maken voor luisteren. Voor luisteren zijn er dus iets meer verschillen tussen scholen. Misschien is er het vlak van luisteren nog wel wat ruimte voor verbetering in het onderwijs. Zo geven leerkrachten aan dat ze in verhouding weinig tijd besteden aan luisteren tijdens de lessen taal. Vooral spelling en begrijpend lezen komt sterk aan bod in het zesde leerjaar. Twee leerkrachten rapporteren zelfs helemaal geen tijd te besteden aan luisteren. Nochtans is luisteren niet zo vanzelfsprekend als soms wordt gedacht. Leerlingen geven zelf ook aan meer moeite te hebben met luisteren en schrijven dan met lezen en spreken.

De peilingsresultaten vormen een goede aanzet voor een discussie over de onderwijskwaliteit en eventueel gewenste veranderingen. De overheid wil in die discussie alle betrokkenen een stem geven: ontwerpers van leerplannen en leermiddelen, pedagogische begeleidingsdiensten, academici, CLB's, lerarenopleiders, nascholers, onderwijsinspecteurs, beleidsmedewerkers, sociale partners, belangengroepen, directies, ouders, leerlingen en vooral leraren. Via een schriftelijke consultatiefase die nu meteen van start gaat en een open conferentie kan iedereen zijn mening over de peilingsresultaten te kennen geven. In het najaar 2008 zal de open conferentie plaatsvinden. Daar zoeken alle betrokkenen samen naar hefboomen om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te bestendigen of te verbeteren.

## 1. PEILINGEN: WAT EN WAAROM?

Met de onderwijspeilingen wil de overheid een antwoord krijgen op vragen als

- ✓ Hebben onze leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereikt?
- ✓ Slagen de scholen erin om de getoetste eindtermen bij hun leerlingen te realiseren?
- ✓ Welke eindtermen of ontwikkelingsdoelen zitten goed?
- ✓ Waarmee hebben leerlingen het moeilijk?
- ✓ Met welke leerling-, klas- en schoolkenmerken hangen verschillen in leerlingprestaties samen?

Peilingen bieden beleidsrelevante informatie en leerkansen voor overheid én scholen:

- ✓ Hoe verhouden Vlaamse peilingen zich tot schooldoorlichtingen, internationaal onderzoek en zelfevaluatie van scholen?
- ✓ Waarom worden peilingen herhaald?
- ✓ Worden de resultaten van deelnemende scholen en leerlingen bekendgemaakt?
- ✓ Kunnen scholen zelf aan de slag met peilingen?

### **Wat is een peiling?**

Een peiling is een grootschalige afname van toetsen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. Ze neemt een aspect van het Vlaamse onderwijs onder de loep. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. In de huidige peiling komen de eindtermen voor de domeinen lezen en luisteren van het leergebied Nederlands in het basisonderwijs aan bod.

### **Wat zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen?**

In het basisonderwijs gelden er eindtermen voor het lager onderwijs en ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs. Eindtermen zijn minimumdoelen voor kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie en die de school bij haar leerlingen moet nastreven. Aangezien de overheid wil weten of onze leerlingen de eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken, worden onderwijspeilingen altijd georganiseerd op het einde van een onderwijsniveau. Deze peiling in het lager onderwijs is daarom afgenomen op het einde van het zesde leerjaar. Het is niet de bedoeling om peilingstoetsen af te nemen op het einde van het kleuteronderwijs.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen vormen de kern van het onderwijsaanbod en zijn daardoor een belangrijke hoeksteen in de kwaliteitszorg van het Vlaamse onderwijs. Met deze minimumdoelen wil de overheid immers de nodige garanties inbouwen zodat jongeren de nodige competenties verwerven om zelfstandig te kunnen functioneren in onze maatschappij en om succesvol te kunnen starten in vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden gedragen door onze samenleving: ze werden goedgekeurd door het Vlaams Parlement en zijn sinds het schooljaar 1998-1999 van kracht in het basisonderwijs.

### **Waarom zijn peilingen nodig?**

Om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te evalueren, te bewaken en te verbeteren, moet de overheid op landelijk niveau, dus op het niveau van het onderwijssysteem, weten in welke mate de leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen daadwerkelijk bereiken. Daarom

moet de overheid beschikken over betrouwbare landelijke prestatiegegevens van leerlingen. Onderwijspeilingen moeten dus een betrouwbaar antwoord geven op vragen als: “Hebben onze leerlingen bepaalde minimumdoelen bereikt?”, “Lukt het de leerkrachten om de getoetste eindtermen bij hun leerlingen te realiseren?”, “Welke eindtermen zitten goed?” en “Waarmee hebben leerlingen het moeilijk?”. De gegevens over het aantal leerlingen dat een bepaalde eindterm of groep eindtermen onder de knie heeft, kunnen sterke en zwakke punten van ons onderwijs in beeld brengen.

De overheid wil via de peilingen niet alleen nagaan of het Vlaamse onderwijssysteem ervoor zorgt dat voldoende leerlingen de eindtermen beheersen. Ze laat daarnaast ook onderzoeken of er systematische verschillen zijn tussen scholen in het percentage leerlingen dat de eindtermen haalt en in welke mate eventuele schoolverschillen samenhangen met bepaalde school- of leerlingkenmerken. Ook dit is een vorm van kwaliteitsbewaking van het Vlaamse onderwijssysteem. Kansengelijkheid veronderstelt dat er geen grote verschillen tussen scholen mogen zijn in het realiseren van de minimumdoelen. De overheid kan moeilijk verantwoorden dat leerlingen met dezelfde mogelijkheden in de ene school de eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken en in de andere niet. Als de onderzoekers kenmerken kunnen identificeren die samenhangen met minder goede leerlingprestaties, weten we mogelijk ook aan welke factoren de overheid en de scholen kunnen werken om ervoor te zorgen dat meer leerlingen de minimumdoelen onder de knie krijgen.

### **Waarom peilingen herhalen?**

Peilingen moeten om meerdere redenen regelmatig worden herhaald. De eerste en belangrijkste reden is dat we op die manier de vinger aan de pols houden. Als we weten dat een peiling in de toekomst zal worden herhaald, zijn we wellicht ook meer geneigd om iets te doen aan tegenvallende resultaten. Ten tweede kunnen herhalingen ontwikkelingen in de tijd in kaart brengen. Iedereen kent de vaak speculatieve discussies over de vraag of leerlingen vroeger meer leerden dan vandaag. Vroeger is dan een vaag begrip. Peilingen brengen de stand van zaken in het onderwijs van nu in beeld. Als eenzelfde peiling een aantal jaren later wordt herhaald, kan de vorige peiling als vergelijkingsbasis dienen. Als een peiling ten slotte minstens twee keer wordt herhaald, kan dat empirische informatie leveren over kwaliteitsstijgingen en/of -dalingen van ons onderwijs. Let wel: periodieke peilingen zijn niet geschikt om leerwinst of vooruitgang van leerlingen te meten. Daarvoor is specifiek onderzoek nodig dat een groep leerlingen gedurende een bepaalde periode volgt.

### **Hoe passen peilingen in het Vlaams kwaliteitszorgsysteem?**

Het Vlaamse onderwijs heeft een systeem van interne en externe kwaliteitszorg waarin ook prestatiemetingen een plaats krijgen. Dit systeem biedt onder andere de mogelijkheid om het minimum te bewaken. Onderwijspeilingen zijn een onderdeel van de externe kwaliteitsbewaking. Ze zijn complementair aan internationale onderzoeken en aan de doorlichtingen door de inspectie.

Internationale onderzoeken (zoals PISA) en Vlaamse peilingen belichten elk een verschillend aspect van onderwijskwaliteit. Internationale prestatiemetingen geven ons een zicht op de plaats van het Vlaamse onderwijs ten opzichte van andere onderwijssystemen in bepaalde domeinen. Ze zijn echter niet specifiek gericht op het Vlaamse curriculum, op de doelen die onze samenleving belangrijk vindt. Peilingen daarentegen plaatsen de beheersing van de Vlaamse minimumdoelen in de kijker.

Peilingen geven, net als internationale onderzoeken, in hoofdzaak informatie op systeemniveau. Hoewel de overheid ervoor opteert om bij de peilingen te werken met een rijke variatie aan toetsen voor eindtermen en ontwikkelingsdoelen uit diverse leergebieden en leergebiedoverschrijdende thema's zijn grootschalige peilingen niet geschikt om alle

essentiële inzichten, vaardigheden en attitudes te meten. Daarom is het belangrijk dat de overheid via de onderwijsinspectie blijft controleren of individuele scholen hun maatschappelijke opdracht nakomen en voldoende werk maken van de realisatie van alle eindtermen, ook de minder meetbare. Scholen hanteren daarvoor meer gevarieerde evaluatievormen, wat niet mogelijk is in een grootschalige peiling. De inspectie bouwt voort op de interne evaluatie door de school. Peilingen en andere vormen van externe kwaliteitsbewaking zijn dus complementair.

### **Hebben peilingen gevolgen voor de deelnemende scholen en leerlingen?**

Met peilingen wil de overheid een algemeen beeld krijgen van de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. Scholen of leerkrachten kunnen geen negatieve gevolgen ondervinden van de resultaten van hun leerlingen bij een peiling. Ook de verdere schoolloopbaan van de deelnemende leerlingen zal er niet van afhangen. De anonimiteit van scholen, klassen en leerlingen die deelnemen is gewaarborgd. Er wordt immers gepeild naar het niveau van het Vlaamse onderwijssysteem. Enkel de deelnemende scholen krijgen feedback over hun resultaat: die informatie wordt door het onderzoeksteam aan geen enkele andere instantie doorgegeven.

### **Is dit de voorbode van centrale examens?**

Sommigen vrezen dat deze peilingen een voorbode zijn van centrale examens, die in heel wat landen in Europa plaatsvinden. Daar kiest Vlaanderen zeker niet voor. Net als peilingen zijn centrale examens grootschalige metingen naar leereffecten bij leerlingen. Centrale examens worden echter bij *alle* leerlingen afgenomen en dienen om, op basis van de behaalde resultaten, aan de leerlingen een diploma of getuigschrift uit te reiken of om te beslissen over doorstroming naar vervolgonderwijs.

De Vlaamse overheid kiest uitdrukkelijk voor het systeem van peilingsonderzoek bij een representatieve steekproef van scholen. Scholen in de steekproef nemen volkomen vrijwillig deel. Zo wordt informatie over de doelmatigheid van ons onderwijs verzameld zonder de negatieve gevolgen van verplichte centrale examens, zoals klaarstomen van leerlingen, vergelijkingen en hitparades van scholen en de daaruit voortvloeiende onterechte concurrentie.

### **Hoe dragen peilingen bij tot een informatierijke omgeving voor scholen?**

De overheid wil ervoor zorgen dat ook de scholen zichzelf een spiegel kunnen voorhouden aan de hand van betrouwbare en objectieve informatie over de realisatie van de minimumdoelen. Daarom bouwt ze het systeem van periodieke onderwijspeilingen verder uit, zodat ook de scholen kunnen leren uit de peilingsresultaten.

#### *De deelnemende scholen*

De scholen die deelnamen aan deze peiling, kregen van de onderzoekers een overzicht van de resultaten van hun school. Zij kunnen deze informatie gebruiken als vertrekpunt voor reflectie en zelfevaluatie. Leerkrachten en directie moeten de resultaten echter wel in een juiste context plaatsen en bijvoorbeeld rekening houden met de aard van hun eigen leerlingenpopulatie. Bovendien zijn deze gegevens niet meer dan een momentopname.

#### *Alle basisscholen*

Om scholen te ondersteunen in hun beleidskracht en zelfevaluerend vermogen, wil de overheid evolueren naar een systeem waarbij de peilingen aan de scholen zelf meer leerkansen bieden. Dat kan bijvoorbeeld door aan alle scholen een informatief verhaal te

bieden op basis van de landelijke peilingsresultaten. In een dergelijk verhaal wordt het verband geschetst tussen verschillen in leerlingprestaties en leerling-, klas- en schoolkenmerken. Zo kan een peiling scholen een beter inzicht bieden in de samenhang tussen leerlingprestaties en bepaalde schoolkenmerken. Wanneer dat verband op een herkenbare manier geschetst wordt voor gelijkaardige scholen, kunnen scholen die niet deelnamen aan de peiling ook leren uit die verbanden. Zo kunnen alle scholen en de overheid leren uit de peilingsresultaten, en kunnen de resultaten een aanzet vormen tot zelfreflectie en bijsturing van het gevoerde beleid. Om dergelijke analyses mogelijk te maken, moeten de onderzoekers naast de toetsen ook bijkomende informatie opvragen bij de leerlingen, hun leerkrachten en de scholen. Bij de peiling natuur in het basisonderwijs van 2005 werd hier een begin mee gemaakt. Dat wordt bij volgende peilingsonderzoeken verder uitgewerkt.

Scholen zijn vaak op zoek naar goede instrumenten om na te gaan in welke mate ze in hun opdracht slagen. Ze willen valide en betrouwbare toetsen die op grote schaal genormeerd zijn en waarmee ze zichzelf kunnen positioneren. Het is niet de bedoeling om alle scholen aan een peiling te laten deelnemen. Een steekproef van scholen en leerlingen volstaat. Om tegemoet te komen aan de vraag van scholen naar goede instrumenten, zullen de onderzoekers voortaan zowel een toets voor de peiling ontwerpen als een parallelversie van deze toets. Deze parallelversie meet hetzelfde als de landelijke peilingstoets maar bestaat uit andere - gelijkaardige - opgaven. De overheid zal deze paralleltoets ter beschikking stellen van alle scholen. Elke school kan deze paralleltoetsen vrij gebruiken om na te gaan of ze de betrokken eindtermen of ontwikkelingsdoelen heeft gerealiseerd op schoolniveau. Scholen uit de peilingssteekproef en scholen die de paralleltoetsen aanvragen, kunnen zichzelf een spiegel voorhouden op basis van de resultaten op deze wetenschappelijk onderbouwde toetsen. De parallelversies van de twee peilingen die in juni 2007 werden afgenomen - de peiling Nederlands in het basisonderwijs en de peiling Frans in de A-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs - zijn de eerste paralleltoetsen die ter beschikking zullen komen.

## 2. DE PEILING LEZEN EN LUISTEREN VAN 7 JUNI 2007

Bij de peiling Nederlands van 7 juni 2007 werden de vaardigheden begrijpend lezen en luisteren getoetst. Voor begrijpend lezen in het basisonderwijs was deze peiling een herhaling van de allereerste peiling in 2002.

Met deze peiling wil de overheid een antwoord krijgen op vragen als:

- ✓ Kunnen leerlingen informatie halen uit schema's en tabellen ten dienste van het publiek?
- ✓ Kunnen ze de informatie in studieteksten ordenen?
- ✓ Kunnen leerlingen reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld beoordelen?
  
- ✓ Kunnen leerlingen de informatie achterhalen in een voor hen bestemde mededeling met betrekking tot het school- en klasgebeuren?
- ✓ Kunnen ze een uiteenzetting of instructie van de leerkracht op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen?
- ✓ Kunnen ze een door leeftijdsgenoten geformuleerde oproep beoordelen?
  
- ✓ Presteren de huidige zesdeklassers voor begrijpend lezen even goed als hun leeftijdsgenoten die in 2002 aan de eerste peiling begrijpend lezen deelnamen?

In totaal nam een representatieve steekproef van bijna 3000 leerlingen uit het zesde leerjaar uit 105 lagere scholen deel aan het onderzoek. Alle leerlingen van de deelnemende scholen legden zowel lees- als luistertoetsen af. Daarnaast vulden de leerlingen, hun ouders en leerkrachten een vragenlijst in.

### De eindtermen lezen en luisteren

In Tabel 1 worden de eindtermen voor lezen en luisteren uit het leergebied Nederlands weergegeven. Deze eindtermen zijn op basis van drie criteria opgesteld: teksttype, publiek en verwerkingsniveau.

In de eindtermen Nederlands wordt gewerkt met verschillende teksttypes die van betekenis zijn voor de leerlingen: brieven, verhalen, uitnodigingen, discussies, instructies, informatieve programma's, ... Het publiek en het verwerkingsniveau geven een indicatie van de moeilijkheidsgraad. Een tekst wordt moeilijker naarmate degene voor wie hij bedoeld is (het publiek) verder van de leerling afstaat. Een tekst bestemd voor de leerling zelf (bijvoorbeeld een brief van een vriend) is meestal gemakkelijker dan een tekst die gericht is aan een onbekend publiek (bijvoorbeeld een tabel van het openbaar vervoer). Het verwerkingsniveau geeft aan wat de leerling met talige inhouden moet doen om de taak goed uit te voeren. In de eindtermen lezen en luisteren zijn het beschrijvende, structurerende en beoordelende niveau terug te vinden. Het kopiërende verwerkingsniveau wordt niet expliciet vermeld maar wordt in de andere verwerkingsniveaus verondersteld. Immers, de verwerkingsniveaus zijn hiërarchisch gestructureerd: een hoger verwerkingsniveau impliceert een lager verwerkingsniveau. Bijvoorbeeld, als leerlingen de informatie uit een bepaalde tekst kunnen beoordelen, zijn ze ook in staat geweest om de informatie uit die tekst te halen (beschrijvend verwerkingsniveau) en die informatie te ordenen (structurerend verwerkingsniveau).



*Tabel 1. De eindtermen lezen en luisteren*

### **Lezen**

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in

- 3.1 voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard.
- 3.2 de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek.
- 3.3 voor hen bestemde teksten in tijdschriften.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in

- 3.4 voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten.
- 3.5 voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdcyclopedieën.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in

- 3.6 verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen.
- 3.7 reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.

### **Luisteren**

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in

- 1.1 een voor hen bestemde mededeling met betrekking tot het school- en klasgebeuren.
- 1.2 een voor hen bestemde informatieve radio-uitzending.
- 1.3 een uiteenzetting of instructie van een medeleerling, bestemd voor de leerkracht.
- 1.4 een telefoongesprek.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen bij

- 1.5 een uiteenzetting of instructie van de leerkracht.
- 1.6 een voor hen bestemde instructie voor een buitenschoolse situatie.
- 1.7 een voor hen bestemde informatieve tv-uitzending.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in

- 1.8 een discussie met bekende leeftijdgenoten.
- 1.9 een gesprek met bekende leeftijdgenoten.
- 1.10 een door leeftijdgenoten geformuleerde oproep.

## **De toetsen**

Bij het opstellen van de lees- en luistertoetsen werd vanzelfsprekend uitgegaan van de eindtermen. Daarbij werd eveneens rekening gehouden met teksttype, publiek en verwerkingsniveau die daarin vermeld staan.

### *Leestoetsen*

Voor begrijpend lezen bestond het peilingsinstrument 2007 deels uit leestoetsen van de eerste peiling begrijpend lezen in 2002 en deels uit nieuw ontworpen leestoetsen. De toetsen uit het onderzoek van 2002 moeten toelaten om een vergelijking te maken tussen beide peilingen.

### *Luistertoetsen*

Voor luisteren werden in een voorafgaand OBPWO-project (02.07) toetsen ontwikkeld bij alle eindtermen, met uitzondering van eindtermen 1.4 en 1.9 omdat die verwijzen naar een gesprekssituatie. Het uiteindelijke peilingsinstrument bestond uit een reeks van negen korte luistertoetsen. De leerlingen kregen voor elke luistertoets eerst een inleiding waarin het algemene luisterdoel werd geformuleerd en vervolgens luisterden ze naar de eigenlijke luistertekst die via cd werd aangeboden. Voor eindterm 1.7 ging het niet om een geluids- maar om een videofragment. Daarna kregen de leerlingen tijd om de toetsopgaven schriftelijk op te lossen.

## **Welke vragenlijsten werden voorgelegd?**

In de toetsboekjes zat een korte vragenlijst voor de leerlingen. Daarin werden onder meer de thuistaal, de leescultuur en de perceptie van de lessen Nederlands gepeild. Ook de ouders van de deelnemende leerlingen kregen een vragenlijst over hun kind en over de gezinsachtergrond. De klasleerkrachten, ten slotte, werden onder andere bevraagd over zichzelf, hun leerlingen en hun klaspraktijk.

Dankzij de goede organisatie in de scholen werd 95 procent van de oudervragenlijsten ingevuld terugbezorgd. Van de 166 leerkrachtvragenlijsten kreeg het onderzoeksteam er 154 (93 procent) ingevuld terug.

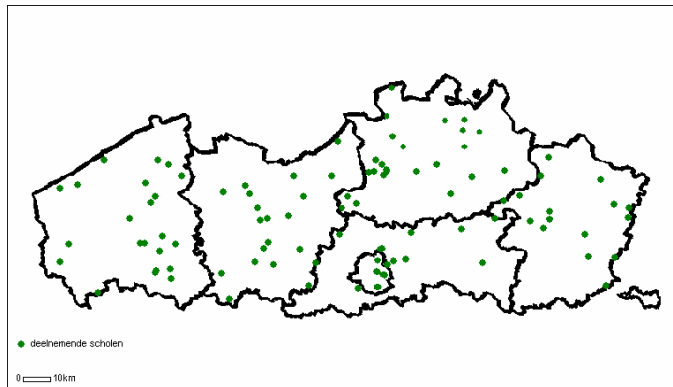
## **Welke leerlingen en scholen namen deel?**

### *Een representatieve steekproef*

Er werd een representatieve steekproef van lagere scholen samengesteld. Daarbij hielden de onderzoekers rekening met onderwijsnet, provincie en schoolgrootte. Vijf procent van de lagere scholen in Vlaanderen was bij het onderzoek betrokken. Alle leerlingen uit het zesde leerjaar van een school namen deel aan het onderzoek.

### *Deelname van de scholen uit de steekproef*

In februari 2007 ontvingen de scholen uit de steekproef een brief. Op deze eerste oproep reageerde 88 procent van de scholen positief. De meeste scholen die niet wensten deel te nemen, hadden op de dag van de afname een facultatieve verlofdag of buitenschoolse activiteit gepland. In totaal werden 11 reservescholen aangeschreven. Begin mei meldde nog één school zich af. Uiteindelijk namen 2853 leerlingen uit 117 vestigingsplaatsen van 105 Vlaamse lagere scholen effectief deel aan de peiling. Figuur 1 geeft een overzicht van de spreiding van de deelnemende scholen.



*Figuur 1 - Overzicht van de deelnemende scholen*

### **Hoe verliep de afname?**

De afname gebeurde volledig schriftelijk. Elke leerling kreeg een toetsboekje dat een toets lezen, een korte leerlingvragenlijst en ten slotte een toets luisteren bevatte. De luistertoets was voor alle leerlingen dezelfde, maar niet alle leerlingen kregen dezelfde leestoets. Er waren zes verschillende toetsboekjes, die verschilden in de selectie van de leesteksten. In elke klas werden drie verschillende toetsboekjes willekeurig verdeeld onder de leerlingen. Elke leerling vulde slechts één boekje in.

De toets begrijpend lezen bestond uit twee toetsblokken van telkens een lesuur, met in totaal drie of vier leesteksten. De luistertoets bestond uit drie blokken van verschillende tijdsduur (20, 40 en 35 minuten) waarbij er respectievelijk één videofragment en twee keer vier audiofragmenten werden aangeboden.

De volgorde van de toetsblokken werd vrij gekozen. Toetsblokken luisteren mochten afgewisseld worden met toetsblokken lezen. Er werd gevraagd om voldoende pauzes tussen de toetsblokken te voorzien. De scholen waren vrij om de afname in het klaslokaal te laten doorgaan of een gezamenlijke afname te voorzien in bijvoorbeeld een refter of een multimediaruimte.

De klasleerkrachten van het zesde leerjaar namen de toetsen af. Zij werden daarin bijgestaan door een externe toetsassistent. Hij coördineerde de toetsafname en zag toe op het correcte verloop ervan. Hij zorgde tevens voor de verzending van het materiaal (de toetsboekjes en vragenlijsten, de audiovisuele hulpmiddelen) naar het onderzoeksteam, en bracht daarbij kort verslag uit.

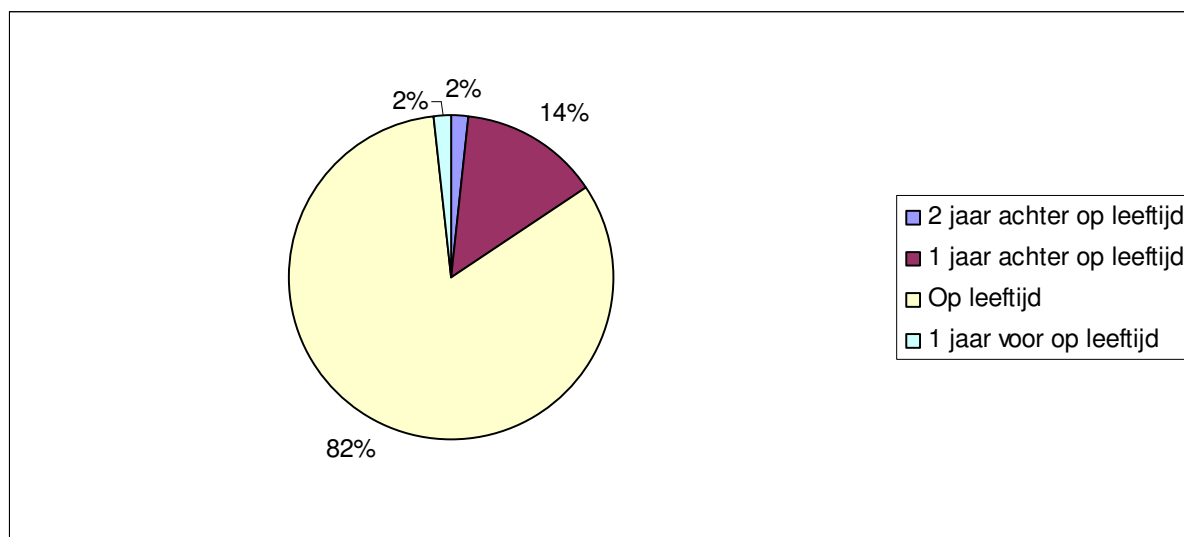
### 3. BESCHRIJVING VAN DE STEEKPROEF

Op basis van de gegevens uit de vragenlijsten voor leerlingen, leerkrachten en ouders en de administratieve gegevens van de scholen kunnen de leerlingen, de leerkrachten en de scholen in de steekproef op een aantal punten worden beschreven.

#### De leerlingen en hun gezin

**Geslacht.** Er namen ongeveer evenveel meisjes als jongens deel aan deze peiling: 1412 meisjes en 1441 jongens. Gemiddeld tellen ook de deelnemende scholen een vrij gelijke verdeling van jongens en meisjes in het zesde leerjaar. Sommige deelnemende scholen hebben een duidelijk overwicht aan meisjes of jongens in het zesde leerjaar, maar geen enkele school heeft uitsluitend jongens of meisjes.

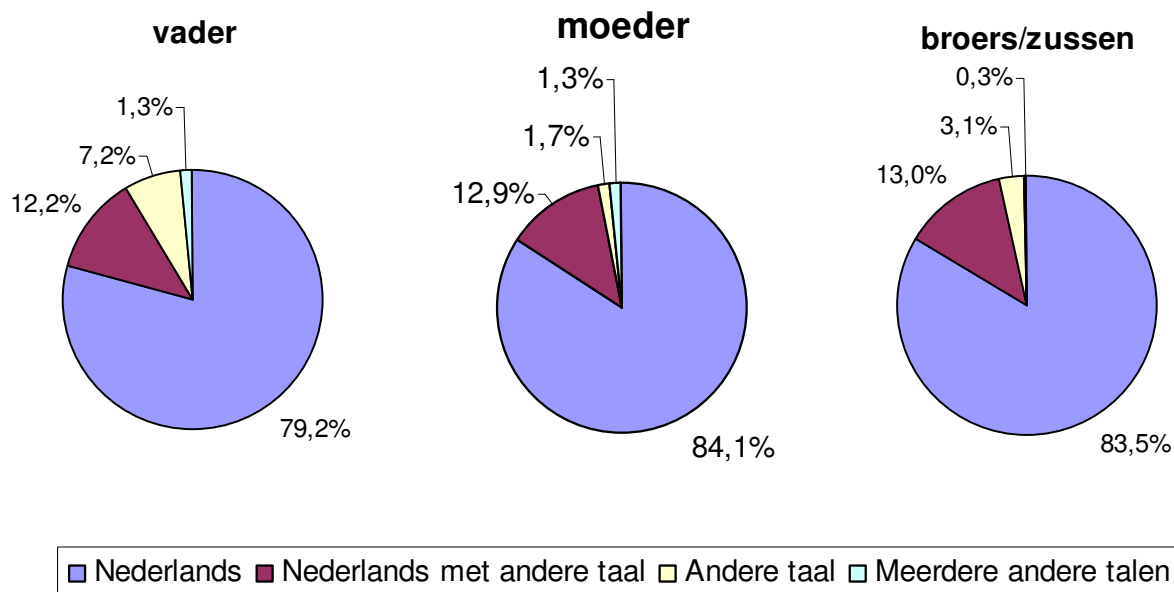
**Leeftijd.** Zoals in Figuur 2 is aangegeven, zit de grote meerderheid van de leerlingen (82 procent) op leeftijd. Ongeveer een op de zeven leerlingen zit een jaar achter. Bijna een leerling op de vijftig zit twee jaar achter op leeftijd en ongeveer evenveel leerlingen zitten een jaar voor op hun leeftijdsgenoten. Er zijn daarbij grote verschillen tussen scholen. Voor sommige scholen zitten alle deelnemende leerlingen op leeftijd terwijl in één school nog geen kwart van de leerlingen van het zesde leerjaar op leeftijd zit.



*Figuur 2 – Verdeling van de leerlingen volgens leeftijd*

**Land van herkomst.** Iets meer dan vijf procent van de leerlingen is in het buitenland geboren. Gemiddeld zijn in een school inderdaad vijf procent van de leerlingen van buitenlandse origine, maar er zitten scholen in de steekproef waar bijna de helft van de deelnemende leerlingen in het buitenland geboren is. Ongeveer 15 procent van de vaders en van de moeders zijn niet in België geboren. Bijna de helft van deze ouders is afkomstig uit Turkije of de Maghreblanden.

**Thuis taal.** Uit Figuur 3 blijkt dat de meerderheid van de leerlingen aangeeft enkel Nederlands te spreken met hun vader (79 procent), moeder (84 procent) en broers of zussen (83 procent), indien de leerling broers of zussen heeft (wat bij acht procent van de leerlingen niet het geval was). Zowat één op de acht leerlingen spreekt thuis Nederlands in combinatie met een andere taal. Een minderheid spreekt helemaal geen Nederlands met de andere leden van het gezin: acht procent van de leerlingen spreekt geen Nederlands met hun vader en ongeveer drie procent spreekt alleen andere talen met moeder, broers of zussen.



*Figuur 3 – Verdeling van de leerlingen volgens thuistaal*

Wat betreft de thuistaal van de leerlingen zijn er grote verschillen tussen scholen. In bepaalde scholen blijken alle leerlingen van het zesde leerjaar thuis uitsluitend Nederlands te praten, maar er zijn ook scholen in de steekproef waar nog geen kwart van de zesdeklassers Nederlands met de moeder spreekt.

**Onderwijsniveau en professionele situatie van de ouders.** Bij zowel de vaders als de moeders heeft ongeveer 80 procent minstens hoger secundair onderwijs gevolgd. Bijna de helft van deze groep heeft bovendien hoger onderwijs genoten. Bij bijna zeven procent van de kinderen hebben de ouders hoogstens lager onderwijs genoten. Er zijn ook op dit gebied grote verschillen tussen scholen: in sommige scholen ligt het onderwijsniveau van de ouders van de leerlingen van het zesde leerjaar over de hele lijn uitzonderlijk hoog, in andere eerder laag.

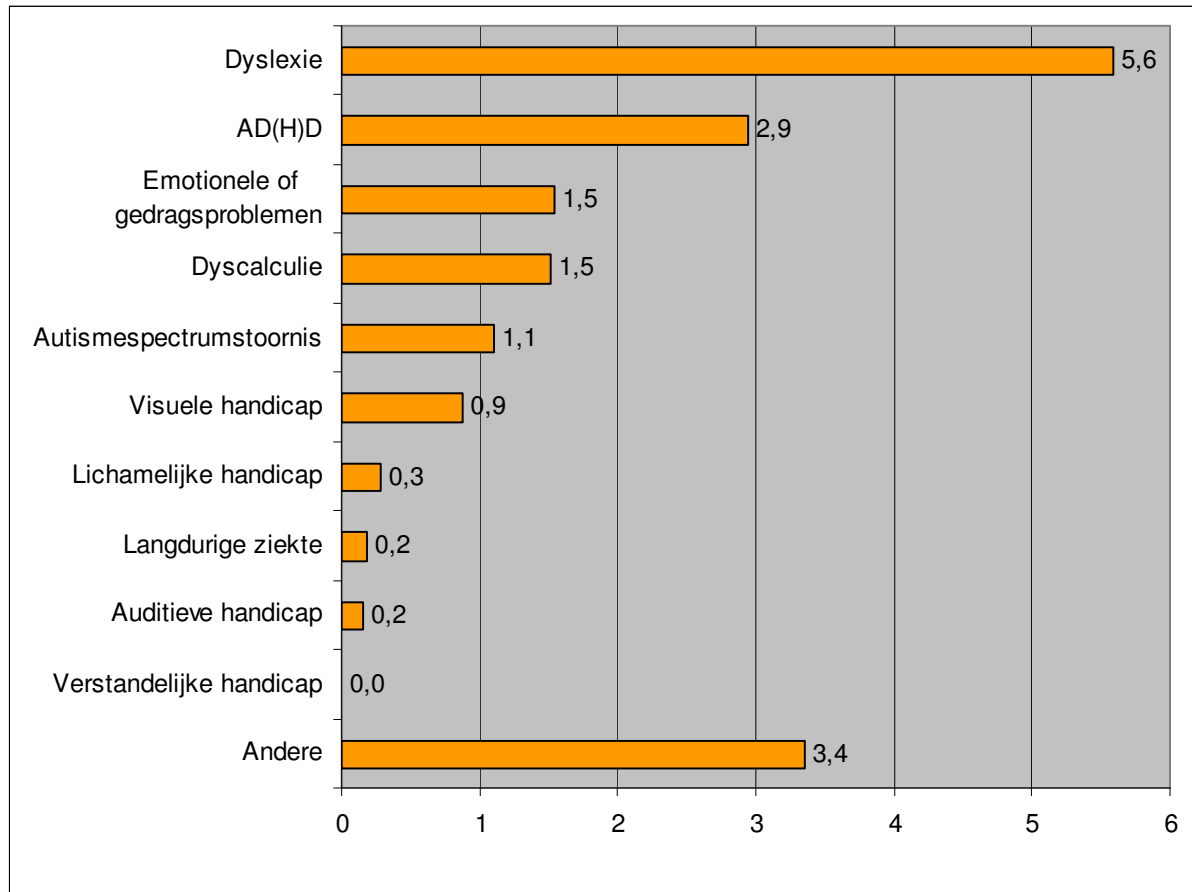
Op het moment van de peiling is meer dan 90 procent van de vaders actief op de arbeidsmarkt. Een kleine vier procent van de vaders is niet (meer) beroepsactief. Voor de moeders ligt de activiteitsgraad wat lager: bijna 80 procent van de moeders heeft een job, ongeveer 15 procent is niet beschikbaar voor de arbeidsmarkt. Tot die laatste groep behoren vooral de voltijdse huisvrouwen (90 procent). Er is een groot verschil tussen de vaders en moeders wat betreft deeltijds werken: 40 procent van de moeders is deeltijds tewerkgesteld tegenover twee procent van de vaders. Bij de vaders is de grootste beroepsgroep die van de geschoolde arbeiders (28 procent). Bij de moeders is dat de categorie 'lager bediende' (43 procent).

Ongeveer vier procent van de vaders en zeven procent van de moeders ontvangen een vervangingsinkomen. Bepaalde scholen hebben in het zesde leerjaar een leerlingenpubliek waarbij een belangrijk deel van de ouders een vervangingsinkomen ontvangt op het moment van de peiling.

**(Leer-)moeilijkheden.** Ongeveer 15 procent van de leerlingen kampt volgens hun ouders met (leer-)moeilijkheden, een handicap of een langdurige ziekte. Uit Figuur 4 blijkt dat dyslexie het vaakst door ouders wordt gerapporteerd (5,6 procent), gevolgd door AD(H)D (2,9 procent). Ook emotionele of gedragsproblemen, dyscalculie en stoornissen uit het autismespectrum komen bij ongeveer 1 op de 100 kinderen voor. De percentages in Figuur 4

liggen in de lijn van wat in wetenschappelijke literatuur bekend is over de mate waarin deze problemen voorkomen bij de bevolking.

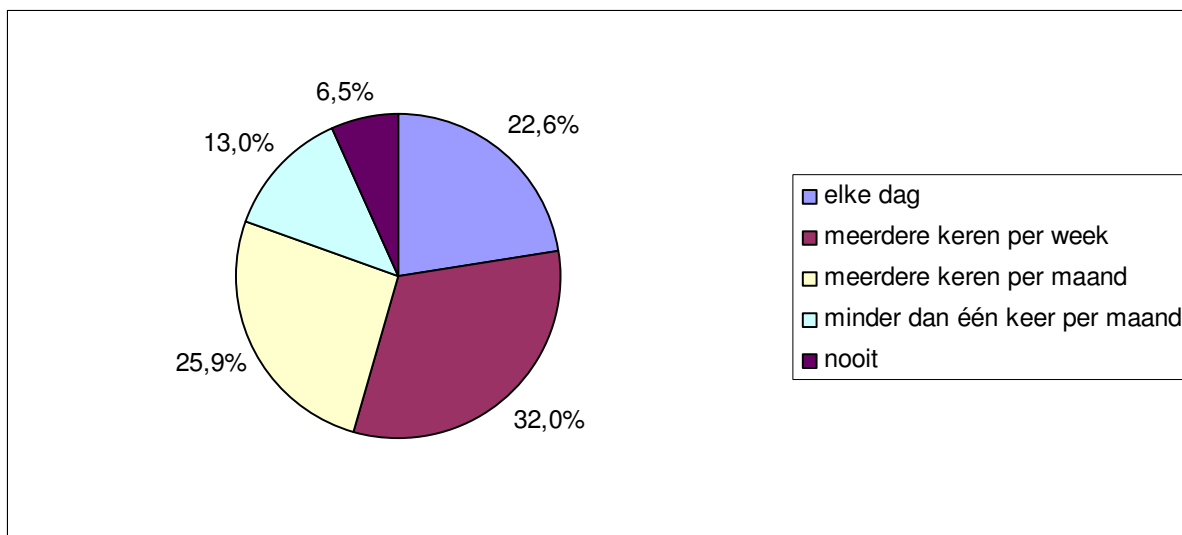
Er zitten scholen in de steekproef waar geen enkele deelnemende leerling te kampen heeft met een bepaalde (leer-)moeilijkheid, handicap of langdurige ziekte en andere scholen waar de helft van de zesdeklassers volgens hun ouders kampt met een bepaald probleem. Ongeveer één procent van de ouders geeft aan dat hun kind GON-begeleiding krijgt.



*Figuur 4 – Percentage leerlingen dat volgens de ouders een diagnose heeft gekregen voor bepaalde (leer-)moeilijkheden, handicaps of ziekten*

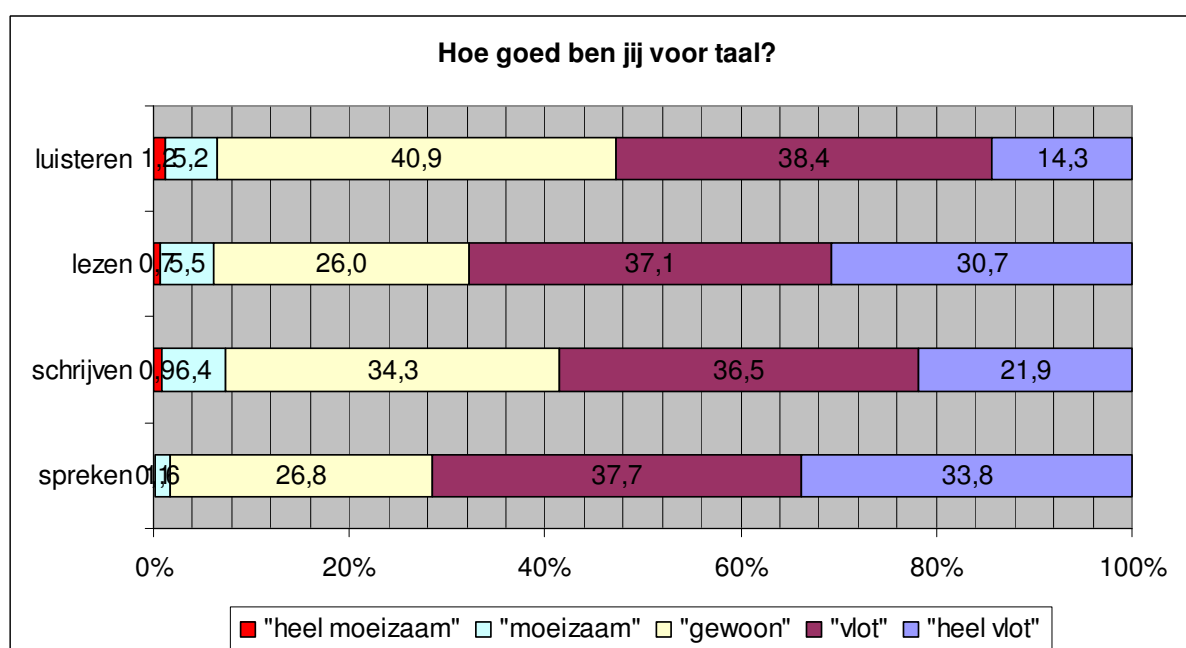
**Leesgedrag en –plezier.** In iets meer dan 84 procent van de gezinnen zijn er volgens de leerlingen minstens 10 boeken te vinden. Eén procent verklaart geen enkel boek in huis te hebben. Er zijn op dit vlak grote verschillen tussen scholen. Vier op de 10 leerlingen zeggen dat er thuis elke dag een tijdschrift of krant gelezen wordt; ongeveer één leerling op 30 zegt dat dat thuis nooit gebeurt. Tachtig procent van de leerlingen bezoekt af en toe een bibliotheek. Het is echter niet duidelijk of de leerlingen op eigen initiatief of met de school de bibliotheek bezoeken.

Zoals aangegeven in Figuur 5, leest meer dan de helft van de leerlingen minstens één keer per week voor het plezier, zes procent doet dat nooit. Als leerlingen voor hun plezier lezen, zeggen ze strips (80 procent), boeken (58 procent), tijdschriften (44 procent) en/of kranten (17 procent) te lezen.



Figuur 5 – Antwoorden op de vraag “Lees je zelf voor je plezier?”

**Zelfevaluatie door de leerlingen.** Wanneer we de leerlingen vragen om zichzelf te evalueren, blijkt dat ze zich toch een enigszins gedifferentieerd beeld van hun taalvaardigheid kunnen vormen. Leerlingen schatten zich algemeen namelijk voor luisteren en schrijven wat lager in dan voor de andere twee vaardigheden. Opvallend is ook dat ze het hele bereik van de schaal (zie Figuur 6) gebruiken: er zijn leerlingen die vinden dat ze heel vlot zijn in een bepaalde vaardigheid, maar evenzeer geven bepaalde leerlingen aan dat ze een bepaalde vaardigheid maar in beperkte mate onder de knie hebben.

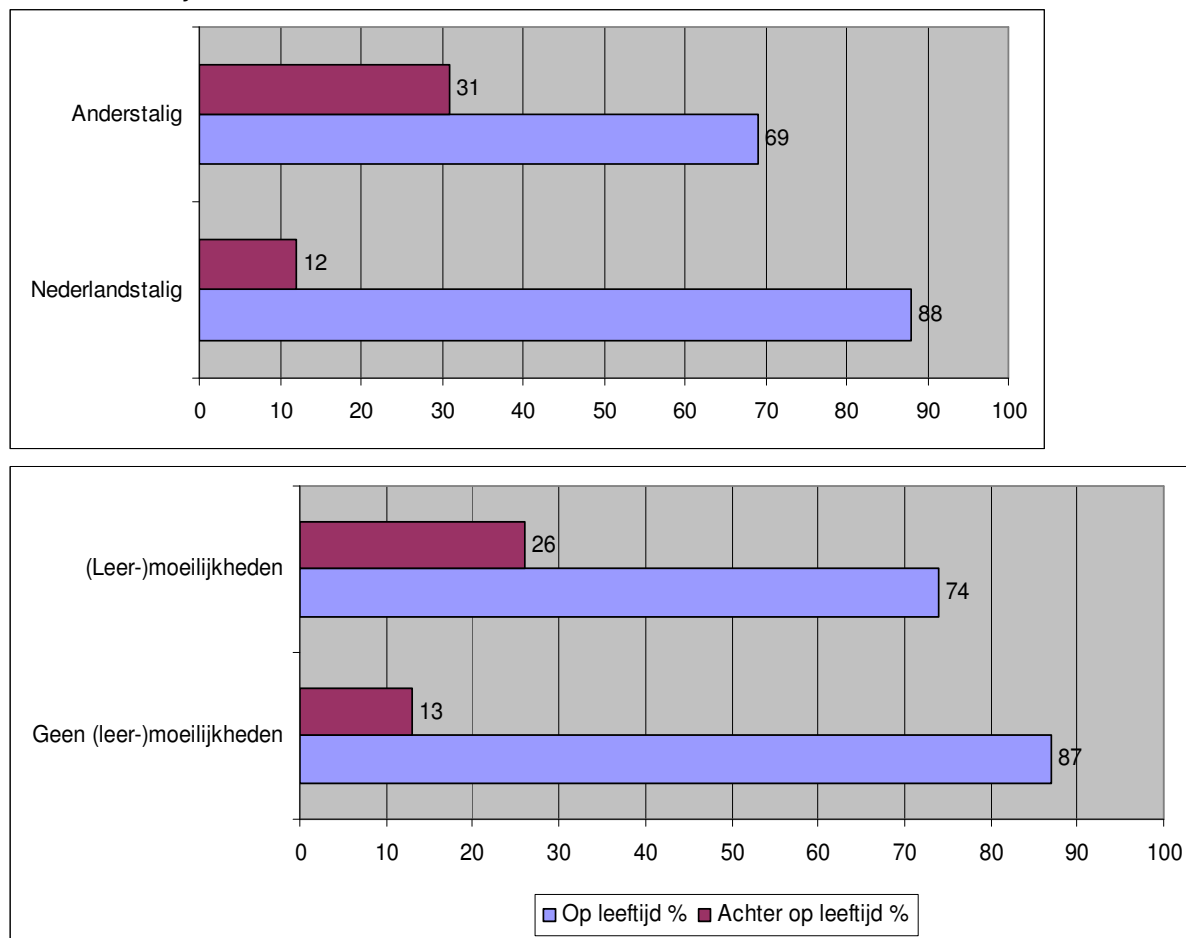


Figuur 6 – Antwoorden op de vraag “Hoe goed ben jij voor taal?”

### Verband tussen leerlingkenmerken

De verschillende leerlingkenmerken kunnen niet altijd los van elkaar gezien worden (zie Figuur 7). Zo zitten Nederlandstalige leerlingen vaker op leeftijd (88 procent) dan leerlingen die met hun moeder een andere taal spreken. Bij deze anderstaligen zit slechts 69 procent

op leeftijd. Ook zitten leerlingen zonder (leer-)moeilijkheden meer op leeftijd dan leerlingen met leermoeilijkheden.



*Figuur 7 - Het al dan niet op leeftijd zitten van de leerling in functie van anderstaligheid en het al dan niet hebben van (leer-)moeilijkheden.*

## De leerkrachten

### Profiel

Ongeveer twee derde van de deelnemende leerkrachten zijn vrouwen. Gemiddeld hebben de leerkrachten iets meer dan 15 jaar onderwijservaring, waarvan bijna 10 jaar in het zesde leerjaar. Iets minder dan 10 procent van de leerkrachten heeft geen volledige lesopdracht. Deze leerkrachten hebben gemiddeld een lesopdracht van bijna 60 procent.

### Opvattingen en belevingen

Over het algemeen zijn de leerkrachten het eens met de opvatting dat leren een proces is waarbij de leerling een actieve rol speelt. Velen onder hen vinden ook dat zittenblijven ervoor kan zorgen dat bepaalde leerlingen beter gaan functioneren op school. De leerkrachten hebben iets minder vertrouwen in de positieve effecten van inclusief onderwijs.

De leerkrachten uit de steekproef zijn best tevreden in hun job. Ze vinden dat ze hun vooropgestelde doelen kunnen bereiken en voelen zich op school goed in hun vel. Over het algemeen zien de leerkrachten hun leerlingen als een goede, samenhangende klasgroep en lijken ze erin te slagen de rust in de klas te bewaren.



## De lessen Nederlands

### *Mening van de leerlingen*

Over het algemeen vindt 62 procent van de leerlingen de taallessen leuk. Tussen scholen blijken er echter grote verschillen te zijn. In sommige scholen vinden alle zesdeklassers de taallessen leuk, terwijl in één school het percentage net heel laag ligt.

### *Tijdsbesteding en klaspraktijk*

De leerkrachten uit de steekproef besteden gemiddeld zes uren per week aan taalonderricht. Een belangrijk deel daarvan gaat naar spelling, taalbeschouwing en begrijpend lezen. Technisch lezen neemt het kleinste deel van de uren taalonderricht in beslag. Achtentwintig leerkrachten (of 18 procent) spenderen helemaal geen tijd meer aan technisch lezen, de meeste anderen nog vijf à tien procent van de taaluren. Opvallend is wel dat twee leerkrachten aangeven geen tijd te besteden aan luisteren. Voor de anderen schommelt het percentage voor luisteren tussen vijf en tien procent, met uitschieters tot 20 en 25 procent. Meer dan 60 procent van de leerkrachten zegt dat ze in ongeveer de helft van de lessen ook schrijfopdrachten aan de leerlingen geven.

Veertig procent van de leerkrachten gebruikt zelf nooit een computer in de lessen taal. Een kwart geeft aan dat de leerlingen nooit een computer gebruiken in deze lessen. Opvallend is ook dat een aantal leerkrachten nooit huiswerk voor de lessen taal voorziet, terwijl anderen dat voor elke taallessen doen. Bijna alle scholen (96 procent) hanteren een leerlingvolgsysteem voor taal.

### *Gebruik van hulpbronnen*

Leerkrachten verklaren het handboek voor lezen iets strikter te volgen dan voor luisteren. Bij het leesonderricht maakt ongeveer een kwart van de leerkrachten daarenboven gebruik van een alternatief lespakket of handboek en ongeveer de helft gebruikt eigen materiaal als aanvulling bij het handboek. Ook voor luisteren gebruikt de helft van de leerkrachten eigen materiaal ter aanvulling. Ongeveer 15 procent vult de lessen aan met materiaal uit een ander lespakket of handboek. De overige leerkrachten geven aan geen bijkomend materiaal te gebruiken.

## De scholen

*Tabel 2. Beschrijving van de scholen in de steekproef*

Schoolkenmerken	% scholen in de steekproef	Gemiddelde concentratiegraad*
<i>Onderwijsnet</i>		
Gemeenschapsonderwijs	19	45
Officieel gesubsidieerd onderwijs	26	21
Vrij onderwijs	55	19
<i>Schoolgrootte</i>		
Groot (meer dan 180 leerlingen)	72	23
Klein (minder dan 180 leerlingen)	28	29
<i>Provincie</i>		
Antwerpen	26	31
Limburg	14	28
Oost-Vlaanderen	20	22
Vlaams-Brabant	19	22
West-Vlaanderen	21	22

\* Gemiddelde concentratiegraad van de steekproefscholen die een GOK-aanvraag deden

Tabel 2 biedt een samenvattende beschrijving van de scholen in de steekproef. Iets meer dan de helft van de scholen komt uit het vrij onderwijs. Bijna drie kwart van de scholen hebben meer dan 180 ingeschreven leerlingen. In de steekproef van scholen is de provincie Antwerpen het sterkst vertegenwoordigd en de provincie Limburg het minst. Voor deze kenmerken weerspiegelen de verschillen tussen scholen in de steekproef de verschillen in de totale populatie Vlaamse lagere scholen.

Vijfennegentig van de 105 scholen (of 91 procent) heeft bij het Departement Onderwijs en Vorming een aanvraag ingediend tot het verkrijgen van GOK-lestijden. Ter vergelijking: in de populatie van basisscholen is het percentage scholen dat een GOK-aanvraag indient 97 procent. Negen scholen die een aanvraag indienden, voldeden niet aan de criteria om in aanmerking te komen voor GOK-lestijden. GOK-lestijden worden onder andere toegekend op basis van het aantal GOK-leerlingen in een school. Zoals bekend is een GOK-leerling een leerling van wie de sociaaleconomische situatie minder gunstig is, omdat de thuistaal niet het Nederlands is, het gezin leeft van een vervangingsinkomen, tot de trekkende bevolking behoort, de moeder laaggeschoold is, en/of omdat de leerling buiten het gezin werd geplaatst.

De concentratiegraad van een school is gelijk aan het percentage GOK-leerlingen in een school. Bij de scholen die een GOK-aanvraag indienden, bedraagt de concentratiegraad gemiddeld 25 procent. In de steekproef varieerde de concentratiegraad van vier tot 98 procent. Uit de tabel blijkt dat scholen uit het gemeenschapsonderwijs gemiddeld een hogere concentratiegraad hebben dan scholen uit het vrij of het officieel gesubsidieerd onderwijs. Bij grote scholen is de concentratiegraad gemiddeld iets kleiner dan bij kleine scholen. Scholen uit de provincies Antwerpen en Limburg hebben gemiddeld een hogere concentratiegraad dan scholen in andere provincies.

#### 4. DE RESULTATEN

Ongeveer 9 op de 10 leerlingen haalt de eindtermen voor lezen en voor luisteren. Voor lezen is dat resultaat identiek met het resultaat van de peiling in 2002. Voor lezen en luisteren komt dit resultaat overeen met het oordeel van de leerkrachten over de deelnemende leerlingen.

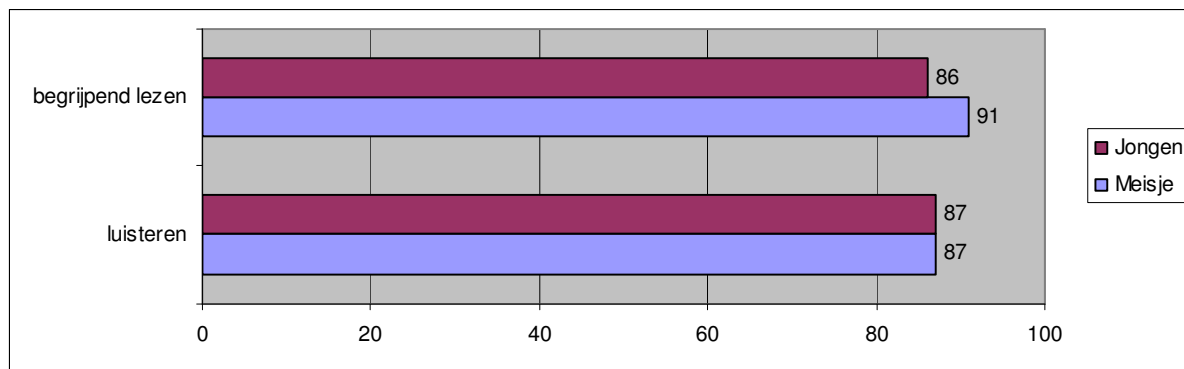
Uit de analyse van de verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen komt naar voren dat er weinig verschillen zijn tussen klassen. De aanwezige schoolverschillen hangen in sterke mate samen met het leerlingenpubliek. Voor luisteren zijn er meer schoolverschillen en hangen de toetsscores ook sterker samen met bepaalde risicofactoren, zoals achter zitten op leeftijd of anderstaligheid

##### Hoeveel leerlingen beheersen de eindtermen?

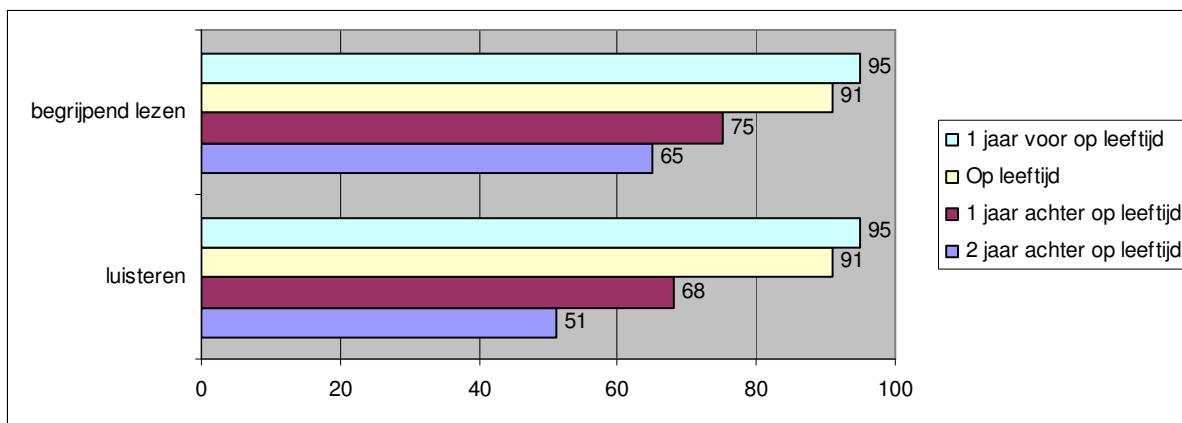
Voor luisteren bereikt 87 procent van de leerlingen de eindtermen. Voor begrijpend lezen is dat 89 procent. Dat resultaat ligt perfect in de lijn van de eerste peiling begrijpend lezen in het basisonderwijs in 2002. Toen haalde ook 89 procent van de leerlingen de eindtermen voor lezen.

Het is opvallend dat deze resultaten parallel lopen met het oordeel van de leerkrachten van de deelnemende leerlingen. Aan hen werd gevraagd om los van de peilingstoetsen te beoordelen welke leerlingen de eindtermen lezen en de eindtermen luisteren behaalden. Volgens de leerkrachten haalt 88% van de leerlingen de eindtermen lezen en 89% de eindtermen luisteren.

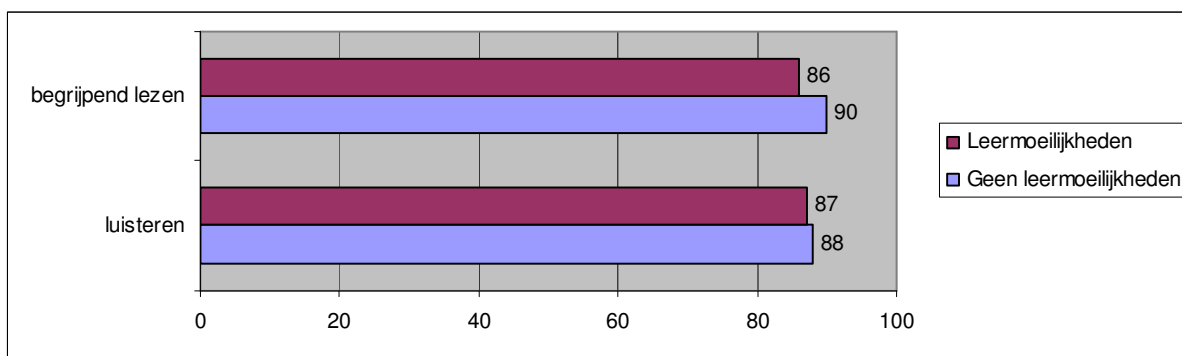
*Zijn er verschillen tussen leerlingengroepen?*



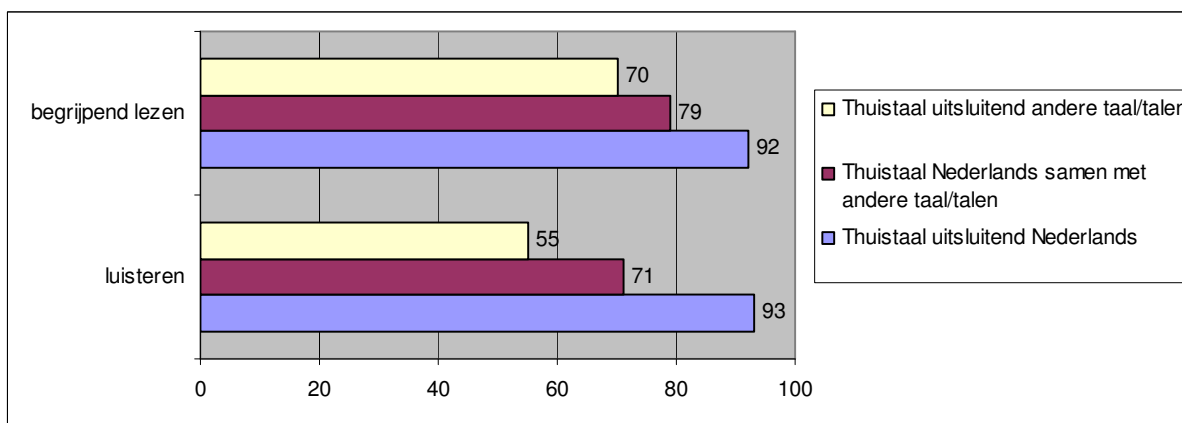
*Figuur 10.1 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens geslacht*



Figuur 10.2 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens leeftijd



Figuur 10.3 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens het al dan niet hebben van een diagnose voor (leer-)moeilijkheden



Figuur 10.4 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens thuistaal

In de Figuren 10.1 tot 10.4 wordt het percentage leerlingen dat de eindtermen beheerst, uitgesplitst volgens een aantal leerlingkenmerken.

Voor luisteren presteren jongens en meisjes even goed. Voor begrijpend lezen doen de meisjes het beter: 91 procent van de meisjes bereikt de eindtermen, tegenover 86 procent van de jongens.

Wat betreft de leeftijd is er zowel voor lezen als luisteren een duidelijke samenhang te zien met de prestaties. Zowel voor luisteren als voor lezen haalt 91 procent van de leerlingen die op leeftijd zitten de eindtermen. Bij de leerlingen die een jaar voor zitten op leeftijd is dat iets hoger. Leerlingen die achter zijn op leeftijd doen het een stuk minder goed. Het valt

bovendien op dat ze daarbij iets sterker uitvallen voor luisteren dan voor lezen: voor lezen haalt ongeveer 3 op de 10 leerlingen met schoolse vertraging de eindtermen niet, voor luisteren is dat ongeveer 4 op de 10 leerlingen.

Leerlingen met een bepaalde (leer-)moeilijkheid, handicap of langdurige ziekte doen het enkel voor lezen iets minder goed dan leerlingen zonder problemen.

Zowel voor luisteren als voor lezen presteren anderstalige leerlingen minder goed dan leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Slechts 55 procent van de leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, halen de eindtermen luisteren. Voor lezen is dat 70 procent. Daartegenover staat dat iets meer dan 90 procent van de leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken de eindtermen lezen en luisteren onder de knie heeft.

Bij deze vergelijkingen tussen de resultaten van bepaalde leerlingengroepen hoort echter een kanttekening. Ten eerste is de groep waarop de vergelijkingen gebaseerd zijn, soms relatief klein. Er moet dan ook statistisch getoetst worden of de gevonden verschillen betrouwbaar zijn. Ten tweede werd al aangegeven dat verschillende leerlingkenmerken samenhangen. Daaruit volgt bijvoorbeeld dat voor leeftijd de gevonden verschillen niet alleen het effect weergeven van schoolse vertraging op zich, maar misschien ook van andere kenmerken die vaak voorkomen bij leerlingen die achter zijn op leeftijd. Deze leerlingen hebben bijvoorbeeld minder vaak het Nederlands als thuistaal of hebben vaker (leer-)moeilijkheden dan leerlingen die op leeftijd zitten.

#### *Analyse van verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen*

Voor een zuivere interpretatie van leerlingverschillen is het dus nodig om bij de analyses telkens rekening te houden met alle beschikbare leerlingkenmerken. Zo kan er op statistische wijze worden nagegaan wat het effect is van één kenmerk (bijvoorbeeld achter zitten op leeftijd) los van de invloed van de andere kenmerken (bijvoorbeeld thuistaal en leermoeilijkheden).

Daarnaast wordt bij deze analyses ook nagegaan of er systematische verschillen zijn tussen scholen en tussen klassen binnen scholen. Kwaliteitsvol onderwijs houdt immers niet alleen in dat een voldoende hoog percentage leerlingen de eindtermen haalt, maar ook dat er geen grote verschillen zijn in de mate waarin scholen de eindtermen bij hun leerlingen realiseren. Als er verschillen worden vastgesteld, dan kan ook worden onderzocht met welke klas- of schoolkenmerken deze verschillen samenhangen.

#### *Zijn er prestatieverschillen tussen klassen en scholen?*

In 62% van de vestigingsplaatsen was er maar één zesde leerjaar. In de scholen met meerdere klassen in het zesde leerjaar, waren er over het algemeen maar weinig verschillen in gemiddelde toetsprestatie tussen de klassen.

Scholen verschillen onderling in de gemiddelde prestaties van hun leerlingen voor de eindtermen lezen en luisteren. Deze verschillen in schoolgemiddelden zijn relatief beperkt. Bij luisteren hangt 20 procent van de prestatieverschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naar toe gaan. Voor lezen is dat 10 procent. De verschillen tussen leerlingen zijn dus veel groter dan de verschillen tussen scholen.

#### *Effectgrootte*

In Tabel 4 wordt een overzicht gegeven van de kenmerken die samenhangen met verschillen in toetsprestaties. Daarbij wordt ook een aanduiding gegeven van de grootte van de effecten van deze kenmerken. Voor het bepalen van deze effectgroottes is vertrokken van de kans

dat een modale leerling een gemiddelde toetsopgave juist oplost. Bij elk kenmerk staat dan aangegeven hoe deze kans wijzigt als in plaats van een modale leerling, een leerling met dat kenmerk de opgave zou beantwoorden. Bijvoorbeeld, leerlingen die 2 jaar ouder zijn dan de andere leerlingen van het zesde leerjaar hebben 7,7 % minder kans om een gemiddelde opgave juist op te lossen dan de modale leerling (die op leeftijd zit). Hieronder worden de effecten uit Tabel 4 kort samengevat.

*Welke leerlingkenmerken maken een verschil?*

- Meisjes presteren gemiddeld iets beter dan jongens voor begrijpend lezen.
- Leerlingen die voor zitten op hun leeftijdsgenoten scoren beter voor lezen dan leerlingen die op leeftijd zitten. Leerlingen die één jaar achter zitten op leeftijd doen het zowel voor lezen als luisteren dan weer minder goed.  
Leerlingen die twee jaar achter zitten doen het op zich minder goed voor luisteren en voor lezen. Wanneer echter rekening wordt gehouden met de thuistaal en de doorgaans lage socio-economische status van deze leerlingen, dan verdwijnt het effect voor lezen, maar blijft het effect wel nog gelden voor luisteren. Ook moet opgemerkt worden dat de leerlingen die twee jaar achter zitten slechts een kleine groep leerlingen betreft (2% van de leerlingen in de steekproef).
- Leerlingen met dyslexie presteren beter voor luisteren dan leerlingen die volgens hun ouders geen (leer-)moeilijkheden hebben. Voor lezen is er geen verschil. Bij het bepalen van deze effecten werd echter rekening gehouden met de zelfbeoordeling van de leerlingen. Leerlingen met dyslexie schatten hun prestaties gemiddeld genomen lager in dan de andere leerlingen. Als de zelfbeoordeling niet in rekening wordt gebracht, dan gaat het effect van dyslexie in de verwachte richting: leerlingen met dyslexie scoren gemiddeld lager voor de leestoetsen dan leerlingen zonder leermoeilijkheden. Voor luisteren is er dan geen verschil tussen beide groepen.
- Leerlingen met dyscalculie en een visuele handicap doen het minder goed voor luisteren dan leerlingen zonder problemen.
- Leerlingen die thuis meerdere talen waaronder het Nederlands spreken, scoren minder goed op de lees- en luistertoetsen dan diegenen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Ook leerlingen die thuis alleen maar een andere taal spreken, en helemaal geen Nederlands, presteren gemiddeld genomen lager voor lezen en luisteren. Dit effect verdwijnt echter wanneer er ook rekening gehouden wordt met de socio-economische status van het gezin en het geboorteland van de moeder.
- Leerlingen waarvan de moeder in het buitenland geboren is presteren minder goed voor luisteren dan leerlingen met een moeder die in België geboren is.
- Leerlingen met een hogere sociaaleconomische achtergrond presteren gemiddeld beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een gemiddelde sociaaleconomische achtergrond.
- Leerlingen waarvan de moeder niet buitenshuis werkt (o.a. de voltijdse huismoeders), scoren gemiddeld beter op de leestoetsen dan leerlingen van wie de moeder een job heeft. Een mogelijke interpretatie is dat leerlingen wier moeder niet uit werken gaat, financieel in een gunstigere situatie leven dan de andere leerlingen (hun financiële situatie laat het toe dat een ouder zich voltijds toelegt op het huishouden en zo ook meer tijd kan besteden aan de kinderen).
- Leerlingen die opgroeien in een gezin met een sterke en uitgebreide leescultuur scoren gemiddeld hoger op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen uit gezinnen waar weinig gelezen wordt.
- Leerlingen die graag en veel lezen presteren beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een geringe interesse voor lezen.
- Leerlingen die de lessen taal leuk vinden scoren gemiddeld beter voor begrijpen lezen dan leerlingen die de taallessen niet zo prettig vinden.

- Leerlingen die hun eigen lees- en luistervaardigheid heel hoog inschatten, scoren beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen die vinden dat het lezen en luisteren minder vlot verloopt.
- Leerlingen die aangeven minder vaak luisteroefeningen te krijgen, presteren gemiddeld beter op de luisteropgaven dan leerlingen die aangeven meerdere keren per week luisteroefeningen te krijgen. Dit hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat het aantal luisteroefeningen best tot een minimum wordt gereduceerd. Mogelijk zijn het de zwakkere leerlingen die vaker luisteroefeningen krijgen of hebben deze leerlingen het moeilijker om de frequentie van luisteroefeningen correct in te schatten.

#### *Welke klas- of leerkrachtkenmerken maken een verschil?*

De meeste bevraagde klas- of leerkrachtkenmerken hangen niet samen met verschillen in leerlingprestaties. In de klassen waar er een computer in het lokaal staat, laten de leerlingen gemiddeld wel een lager toetsresultaat optekenen voor lezen dan in de klassen waar geen computer staat. Die laatste groep is met zes procent echter duidelijk een minderheid in de steekproef.

#### *Welke schoolkenmerken maken een verschil?*

De verschillen die er zijn tussen scholen hangen sterk samen met verschillen qua leerlingenpubliek.

Daarbij is er een belangrijk effect van het percentage GOK-leerlingen in de school. Scholen met een hogere concentratiegraad presteren gemiddeld lager voor lezen en luisteren.

*Tabel 4. Overzicht van de effectgrootte van de kenmerken die een verschil teweegbrengen in de kans om een toetsopgave met gemiddelde moeilijkheidsgraad juist op te lossen*

<b>Kenmerk</b>	<b>luisteren</b>	<b>lezen</b>
<b>Leerlingkenmerk</b>		
<i>Geslacht</i>		
Meisje		2,4 % meer
<i>Leeftijd</i>		
2 jaar achter	7,2 % minder	
1 jaar achter	5,5 % minder	5,4 % minder
1 jaar voor		6,1 % meer
<i>Ondervindt beperkingen bij het leren omwille van:</i>		
Dyslexie	3,3 % meer	
Dyscalculie	7,2 % minder	
Visuele handicap	13,6 % minder	
<i>Thuis taal</i>		
Meerdere talen waaronder Nederlands	4,6 % minder	3,5 % minder
Geen Nederlands	3,7 % minder	3,4 % minder
<i>Geboorteland moeder</i>		
Niet België/onbekend	18,6 % minder	
Turks/Maghreb	9,3 % minder	
Andere afkomst	6 % minder	
<i>Hoge Sociaal-economische situatie</i>		
	5,4 % meer	4,8 % meer

<i>Tewerkstelling moeder</i>		
Permanent inactief		2,3 % meer
<i>Sterke leescultuur thuis</i>	1% meer	1,1% meer
<i>Sterke leesinteresse</i>	1,5 % meer	1,8 %meer
<i>Leerling vindt lessen taal leuk</i>		2 % meer
<i>Eigen inschatting</i>		
Lezen		
heel vlot	2,7 % meer	3,5 % meer
gewoon		3,9 % minder
moeizaam	5,5 % minder	7,8 % minder
heel moeizaam		13,7 % minder
Luisteren		
heel vlot	3,7 % meer	
vlot	2,6 % meer	
moeizaam	3,9 % minder	5,1 % minder
<i>Luisteroefeningen: hoe vaak?</i>		
Meerdere keren per maand	2,6 % meer	2,6 % meer
Minder dan één keer per maand	4,3 % meer	3,8 % meer
<b>Klaskenmerk</b>		
<i>Er staat een computer in de klas</i>		5 % minder
<b>Schoolkenmerk</b>		
GOK: Concentratiegraad van 50% <sup>a</sup>	6,3 % minder	7,1 % minder

<sup>a</sup> bij een concentratiegraad van hoger dan 50 procent, neemt kans op een correct antwoord verder af

### *Hoe sterk is de samenhang met de gevonden verschillen?*

In Figuur 11 worden de verschillen tussen scholen weergegeven voor hun ruwe gemiddelde score op de meetschalen voor lezen en luisteren. De scholen met de laagste gemiddelde score bevinden zich telkens links in de figuur en die met de hoogste gemiddelde score rechts. De horizontale stippellijn geeft het algemene schoolgemiddelde aan. Rond elk schoolgemiddelde staat met een verticaal lijntje een betrouwbaarheidsinterval. Dit interval wijst op de statistische onzekerheid rond het schoolgemiddelde. Enkel scholen waarbij het betrouwbaarheidsinterval helemaal boven of onder het globale gemiddelde valt, zijn voor 95 procent zeker dat hun school hogere of lagere resultaten haalt dan de gemiddelde Vlaamse school. Slechts een minderheid van de scholen doen het op basis van deze ruwe resultaten van hun leerlingen beter of minder goed dan de gemiddelde Vlaamse school.

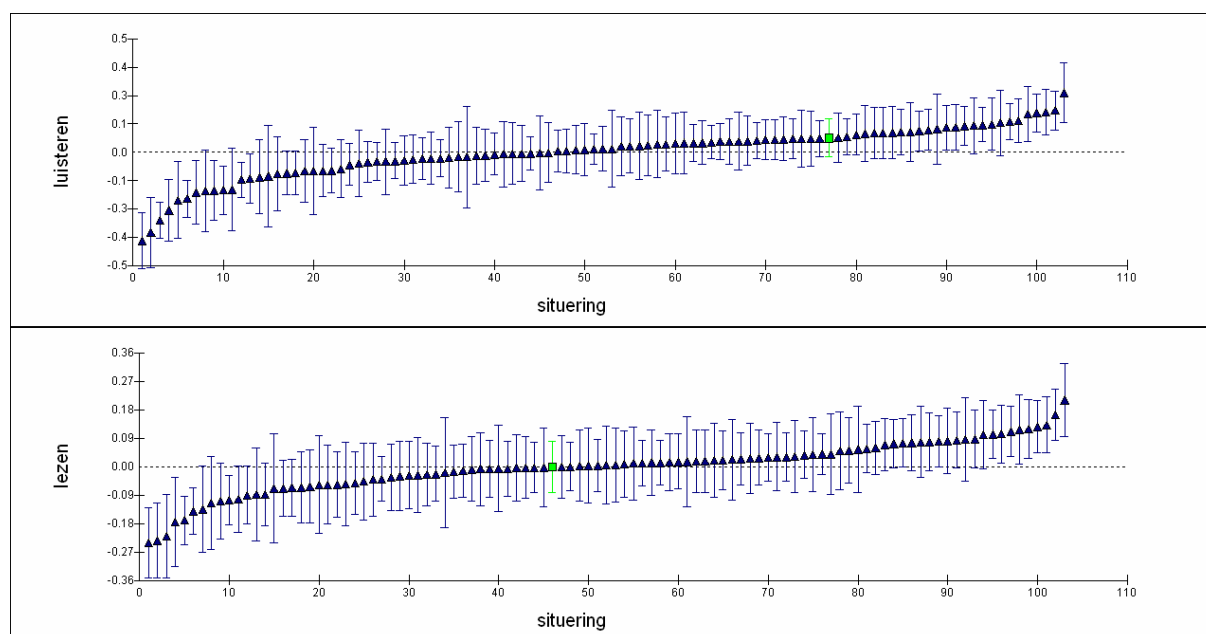
Op basis van de analyses naar de verschillen tussen scholen kunnen echter ook gecorrigeerde schoolgemiddelden worden berekend, zoals weergegeven in Figuur 12. Deze gemiddelden geven de verschillen tussen scholen weer na statistische correctie voor kenmerken van leerlingen en scholen waarop deze laatste niet steeds een invloed hebben (zoals de anderstaligheid of de leerproblemen van de leerlingen), maar die wel een invloed hebben op de prestaties. Op die manier geven de gecorrigeerde gemiddelden de scholen een beeld van waar ze staan ten opzichte van vergelijkbare scholen. De verschillen die er



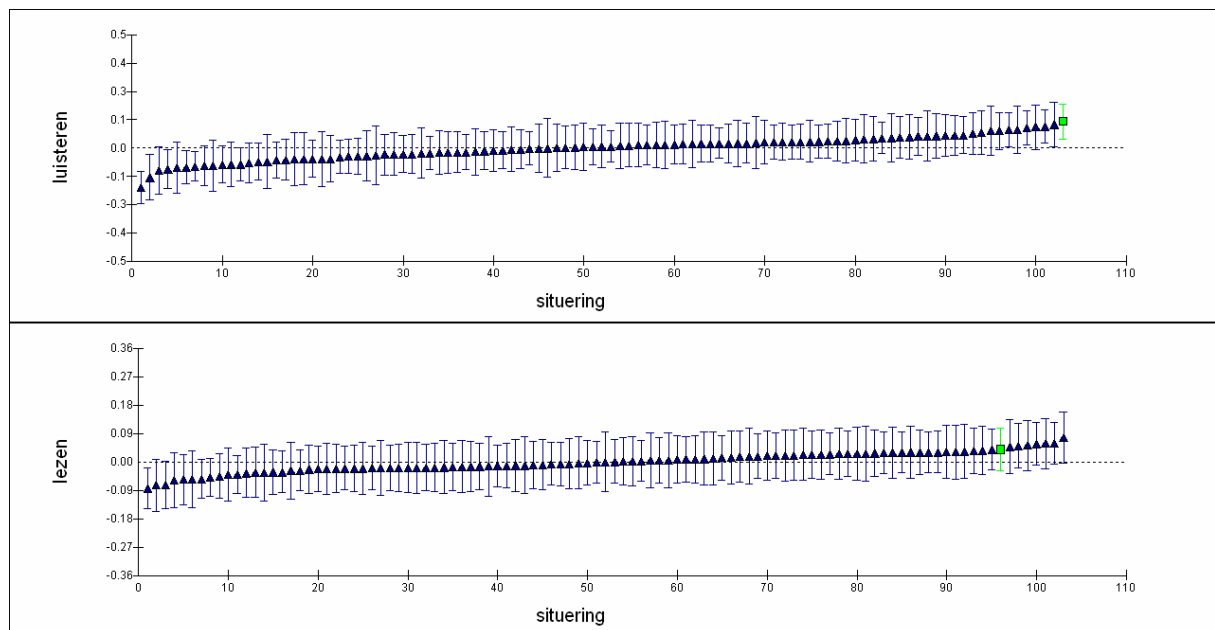
zijn tussen deze scholen kunnen wijzen op verschillen in doelmatigheid van de scholen in de getoetste vaardigheden.

Uit de vergelijking van de twee figuren kan men zien dat de verschillen tussen scholen kleiner worden wanneer men rekening houdt met de achtergrondkenmerken. De schoolgemiddelden komen dichter bij elkaar te liggen na de correctie. Ook is er ter illustratie in Figuren 11 en 12 het resultaat van een reële school aangeduid met een groen vierkant. Daarbij zien we in Figuur 11 dat het ruwe gemiddelde van deze school voor luisteren en voor lezen niet significant verschilt van het algemene schoolgemiddelde (zie horizontale stippellijn). Als we echter rekening houden met de leerling- en schoolkenmerken, blijkt uit Figuur 12 dat die school naar rechts is opgeschoven voor beide vaardigheden en nu zelfs voor luisteren gemiddeld beter presteert dan een school die vergelijkbaar is voor deze kenmerken. Uit de vergelijking van de positie van deze school in de twee figuren, kan men zien dat een school die het na controle voor de achtergrondkenmerken goed doet in vergelijking met andere scholen, niet steeds een hoge score haalt in de ruwe resultaten.

Na statistische correctie voor de beschikbare achtergrondkenmerken zijn er nog maar enkele scholen die in positieve of negatieve zin het verschil maken. Voor lezen is er nog maar één school die het minder goed doet dan wat met hun leerlingen statistisch verwacht kon worden. Dezelfde school scoort ook minder goed voor luisteren. Daarnaast zijn er nog vier andere scholen die het minder goed doen voor luisteren en vijf scholen die beter scoren dan statistisch verwacht voor luisteren. Wanneer rekening gehouden wordt met achtergrondkenmerken, blijken er tussen scholen slechts beperkte verschillen te zijn in wat ze met hun leerlingen bereiken. Dit is zeker zo voor lezen, maar ook voor luisteren zijn de resterende verschillen eerder beperkt.



*Figuur 11 - Verschillen tussen scholen op basis van de ruwe resultaten, en situering van één school*



*Figuur 12 - Verschillen tussen scholen rekening houdend met de achtergrondkenmerken, en situering van dezelfde school*

## 5. WAT NU?

Met de eerste peiling van de eindtermen voor luisteren en de eerste herhaling van de peiling begrijpend lezen zijn er voor deze twee domeinen van het leergebied Nederlands belangrijke vaststellingen gedaan. Die vaststellingen vragen om een reflectie en eventueel actie vanuit de onderwijspraktijk en de onderwijsoverheid.

### Consultatie

De resultaten van de peiling over de eindtermen luisteren en begrijpend lezen vormen stof tot nadenken voor al wie bij het basisonderwijs betrokken is. Het onderzoek eindigt echter waar het interessant wordt. De peilingsresultaten vormen een goede aanzet voor een discussie over de onderwijskwaliteit en eventueel gewenste veranderingen. De overheid wil in die discussie alle betrokkenen een stem geven: ontwerpers van leerplannen en leermiddelen, pedagogische begeleidingsdiensten, academici, CLB's, lerarenopleiders, nascholers, onderwijsinspecteurs, beleidsmedewerkers, sociale partners, belangengroepen, directies, ouders, leerlingen en vooral leraren. Daarom organiseert ze voortaan een schriftelijke consultatiefase bij de verschillende partners. Zo kan de overheid vernemen wat al deze onderwijspartners vinden van de peilingsresultaten. De consultatiefase voor de peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs start in maart 2008, meteen na de bekendmaking van de peilingsresultaten. Daarbij staan de volgende vragen centraal:

- Wat leren we uit de peilingsresultaten?
- Hoe kunnen we ze verklaren?
- Op welk vlak zijn we goed bezig?
- Hoe kunnen we dat zo houden?
- Welke knelpunten zijn er?
- Welke verbeteracties zijn er nodig?

### Open conferentie

Alle reacties uit de consultatiefase worden gebundeld in een dossier. Daarin worden de peilingsresultaten naast andere onderzoeks- en evaluatieresultaten en naast de ervaringen van praktijkmensen gelegd. Dit dossier vormt de vertrekbasis voor een open conferentie in het najaar van 2008. Daar is het onderwijsveld zelf aan zet. De conferentie is het moment waarop alle onderwijspartners met elkaar in gesprek gaan. Daar zoeken ze samen naar hefbomen om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te bestendigen of te verbeteren. Die hefbomen kunnen op diverse terreinen te vinden zijn: in de actualisering van eindtermen of ontwikkelingsdoelen, in het ontwikkelen of aanpassen van leerplannen en didactisch materiaal, in de lerarenopleiding, de nascholing of begeleiding, in het schoolbeleid, in de ondersteuning van specifieke doelgroepen, ... De aanbevelingen uit deze conferentie worden ruim verspreid. Zo weet iedereen welke maatregelen hij kan nemen om het Vlaamse onderwijs te optimaliseren, welke acties nodig zijn om ervoor te zorgen dat alle leerlingen essentiële competenties verwerven.

Wenst u deel te nemen aan het debat over de kwaliteit van het onderwijs in luisteren en begrijpend lezen (leergebied Nederlands), de resultaten van deze peiling, mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten, noodzakelijke stappen voor verbetering, het belang en de haalbaarheid van de getoetste eindtermen? Wenst u meer informatie over de consultatie en de open conferentie?

Surf naar <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/conferenties/>

of neem contact op met Els Ver Eecke, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming - Departement Onderwijs en Vorming - Entiteit Curriculum - Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel of via [els.vereecke@ond.vlaanderen.be](mailto:els.vereecke@ond.vlaanderen.be)